

LIGHTS, CAMERA AND ACTION
AGAINST DATING VIOLENCE

Manual para profesorado

M.^a Carmen Davó-Blanes, Rosario Ferrer-Cascales,
Natalia Albaladejo-Blázquez, Miriam Sánchez-San Segundo,
Vanessa Pérez-Martínez, Carmen Vives-Cases

LIGHTS, CAMERA AND ACTION AGAINST DATING VIOLENCE

MANUAL PARA PROFESORADO



Co-funded by the Rights,
Equality & Citizenship Programme
of the European Union

This Manual was funded by the European Union's Rights,
Equality and Citizenship Programme (2014-2020), under
grant agreement No. 776905.

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© M.ª Carmen Davó-Blanes (Universidad de Alicante), Rosario Ferrer-Cascales (Universidad de Alicante), Natalia Albaladejo-Blázquez (Universidad de Alicante), Miriam Sánchez-San Segundo (Universidad de Alicante), Vanesa Pérez-Martínez (Universidad de Alicante), Carmen Vives-Cases (Universidad de Alicante y Ciber Epidemiología y Salud Pública), 2019
© de esta edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-9717-687-3
Depósito legal: A 566-2019

Composición: Marten Kwinkelenberg
Impresión y encuadernación:
Masquelibros S.L.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional e internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA.....	9
MARCO TEÓRICO.....	9
CONTEXTO DE UTILIZACIÓN.....	11
CONTENIDO Y ESTRUCTURA	12
MÓDULO 1. ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y PARA LA PROMOCIÓN DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES	15
DESCRIPCIÓN	17
FUNDAMENTO TEÓRICO.....	17
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL MÓDULO.....	22
SESIÓN 1. ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE	23
ACTIVIDAD 1: RASTREANDO EL BIENESTAR Y LA SALUD EN IMÁGENES	26
ACTIVIDAD 2: COMPRENDIENDO QUÉ SON Y DÓNDE ESTÁN LOS ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.....	27
SESIÓN 2. IDENTIFICANDO ACTIVOS PROMOTORES DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES	29
ACTIVIDAD 1: COMPARTIMOS ACTIVOS PARA CONSTRUIR RELACIONES DE PAREJA POSITIVAS.....	32
SESIÓN 3. CONSTRUYENDO UN LENGUAJE COMÚN POSITIVO	33
ACTIVIDAD 1: RECONSTRUYENDO HISTORIAS.....	36

MÓDULO 2. COMPETENCIAS PROMOTORAS DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES	37
DESCRIPCIÓN	39
FUNDAMENTO TEÓRICO	39
COMPETENCIAS BÁSICAS DEL MÓDULO.....	41
SESIÓN 1. DESMITIFICANDO MITOS Y CREENCIAS IRRACIONALES.....	43
ACTIVIDAD 1: ¿MITOS O REALIDAD?.....	46
ACTIVIDAD 2: DESMITIFICANDO FALSAS CREENCIAS	46
ACTIVIDAD 3: DECÁLOGO DE LAS RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES.....	48
SESIÓN 2. IRA, AUTOCONTROL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	49
ACTIVIDAD 1: TÉCNICA DEL PAPEL ARRUGADO.....	52
ACTIVIDAD 2: TÉCNICA DE RELAJACIÓN	53
ACTIVIDAD 3: MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS BROEV.....	54
SESIÓN 3. HABILIDADES SOCIALES, ASERTIVIDAD Y AUTOESTIMA	55
ACTIVIDAD 1: ESTILOS DE COMUNICACIÓN Y EMPATÍA	58
ACTIVIDAD 2: ASERTIVIDAD: LA TÉCNICA DEL SÁNDWICH.....	59
ACTIVIDAD 3: AFIANZANDO LA AUTOESTIMA	60
SESIÓN 4. IDEANDO HISTORIAS SOBRE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES	63
ACTIVIDAD 1: IDEANDO HISTORIAS	66
ACTIVIDAD 2: COMPARTIENDO NUESTRAS HISTORIAS.....	66
CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
Anexos	73
ANEXO 1	75
ANEXO 2	79
ANEXO 3	81
ANEXO 4	82
ANEXO 5	84
ANEXO 6	85
ANEXO 7	86
ANEXO 8	87

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa Lights4Violence constituye un aporte a la prevención de la violencia de género basado en la promoción de activos en salud y en el desarrollo de relaciones saludables entre los jóvenes. Este programa se enmarca dentro del modelo de «Desarrollo positivo de la juventud», centrado en el potencial que los individuos, las familias y las comunidades tienen para mejorar la salud, el bienestar, y la promoción de actitudes de rechazo frente a la violencia en las relaciones de pareja (Benson *et al.*, 2007). El programa Lights4Violence parte de la premisa de que la adolescencia y la juventud es un período crítico de desarrollo durante el que se construyen y se asientan las bases para configurar relaciones de pareja saludables, por lo que la intervención temprana puede determinar la calidad, la igualdad y el respeto mutuo en las relaciones de pareja futuras. Este programa está diseñado como una herramienta de apoyo para profesionales del ámbito educativo, quienes pueden fácilmente integrar los conceptos y actividades que se proponen en el currículo educativo. Esperamos que este manual sirva como una guía útil para educadores y otros profesionales que trabajan en el ámbito de la prevención de la violencia.

MARCO TEÓRICO

La violencia de pareja es un tipo de violencia específica que incluye cualquier acto o manifestación de violencia física, emocional y/o sexual hacia un miembro de la relación (Centers for Disease Control and Prevention, 2016). Este programa se centra en la violencia en el noviazgo (VN) o *Dating Violence* que específicamente se refiere a la violencia entre parejas de adolescentes y adultos jóvenes que no cohabitan ni tienen vínculos legales o conyugales (Health Canada, 1995), tanto en relaciones heterosexuales como homosexuales. Cerca del 30% de los adolescentes manifiesta haber sido víctima de violencia física por parte de su pareja y un 50% haber sufrido violencia psicológica en alguna ocasión (Strauss, 2004). Aunque chicos y chicas presentan cifras similares de violencia leve infligida contra su pareja, los actos de violencia severa son cometidos hasta dos veces más por hombres que por mujeres (Strauss, 2004). Investigaciones realizadas en algunos contextos europeos como España han confirmado la alta prevalencia de este fenómeno en adolescentes y parejas

jóvenes. Según un estudio realizado en estudiantes de 16 a 20 años, un 40% de los participantes españoles encuestados ha ejercido violencia física contra su pareja y un 90% ha manifestado violencia verbal contra su pareja en algún momento de la relación (Muñoz-Rivas *et al.*, 2007). Estudios similares han encontrado cifras de violencia en la pareja igualmente significativas con tasas del 46% para los actos de agresión física y del 62% para los actos de agresión psicológica (Cáceres, 2004). Sin embargo, a pesar de la alta prevalencia de estas conductas, la mayoría de jóvenes manifiesta dificultades para reconocer que son víctimas de violencia en la relación debido a que con frecuencia tienden a atribuir estas conductas como una expresión de afecto o una demostración de amor romántico (González y Santana, 2001; Soldevila, Domínguez, Giordano, Fuentes y Consolini, 2012).

La violencia en las relaciones de pareja adolescentes y adultas está precedida por todo un conjunto de factores de riesgo que se inician durante el noviazgo y se consolidan a lo largo del tiempo. Se ha destacado el papel que ejerce la ira, los celos, el control, los ataques verbales, las amenazas, las humillaciones o las actitudes hostiles como precursores de la violencia en la relación (Corsi y Ferreira, 1998; Fernández-González, Calvete, Orue, & Echezarraga, 2018). Los efectos de la violencia de pareja han sido puestos de manifiesto en multitud de investigaciones demostrando que las víctimas que sufren la violencia desarrollan un gran número de secuelas psicológicas y sociales a corto y largo plazo como una pérdida de la autoestima y la confianza personal, sentimientos de culpa, miedo, sintomatología depresiva, bajo rendimiento académico y laboral y rechazo social (Singer, Anglin, Song y Lunghofer, 1995). En las relaciones adultas la permanencia en una relación de pareja violenta se ha asociado significativamente con factores como la dependencia económica, la presencia de hijos/as o las presiones sociales y familiares para continuar en la relación. Sin embargo, estos factores carecen de valor predictivo en las relaciones de pareja adolescentes. Algunos estudios han señalado que los factores que más contribuyen a la permanencia en una relación violenta entre adolescentes se relacionan con características personales y sociales susceptibles de cambio como la inmadurez emocional, la falta de habilidades sociales, la intensidad de los sentimientos románticos, la influencia social o las creencias estereotipadas sobre los roles de género y los modelos sociales sexistas (Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013).

Diferentes estudios hasta la fecha han demostrado que para la gran mayoría de los/las adolescentes víctimas de la violencia en las relaciones de pareja resulta muy difícil buscar ayuda profesional y con frecuencia tienden a mantener esta situación en secreto debido al desconocimiento de los recursos asistenciales y legales disponibles, así como por el temor a no ser creídos ante el sistema legal en caso de denuncia (Ocampo *et al.*, 2007). Los estudios que analizan el rol que ejercen los sistemas de apoyo en la prevención de la violencia en las primeras

relaciones de pareja ponen de manifiesto que cuando los adolescentes buscan ayuda y asesoramiento, lo hacen fundamentalmente en el grupo de iguales porque consideran que son quienes comprenden mejor el contexto social en el que ocurre la violencia (Ashley y Foshee, 2005). Desde esta perspectiva, se han desarrollado en la última década diferentes programas de intervención dirigidos a sensibilizar a adolescentes sobre las señales de alerta que ocurren en los primeros inicios de una relación de pareja, así como a desmitificar los mitos, los roles y estereotipos de género, las consecuencias de la violencia y los recursos de ayuda comunitarios disponibles para víctimas y agresores de pareja (Vizcarra *et al.*, 2013). Aunque estos aspectos han demostrado ser relevantes en la prevención de la violencia en el noviazgo, investigaciones más recientes sugieren que la posibilidad de cambio conductual a largo plazo tanto en víctimas como agresores es poco probable si no se incluye estrategias y se promueven activos personales que fomenten el desarrollo de habilidades sociales, la capacidad de empatía, la resolución de problemas o el manejo de conflictos y el uso de técnicas de negociación asertivas, como factores relevantes para modificar las conductas de riesgo que predisponen a la violencia en las relaciones de pareja (Foshee, 1996; Wolfe y Feiring, 2000).

Desde esta perspectiva el presente proyecto se enmarca dentro del modelo de «Desarrollo Positivo de la Juventud», centrado en el potencial que existe tanto en los propios individuos como en sus entornos próximos (familia, escuela y comunidad), para fomentar competencias protectoras de la violencia en las relaciones de pareja (Benson *et al.*, 2007).

CONTEXTO DE UTILIZACIÓN

Este programa está dirigido a jóvenes entre 13 y 17 años. Sin embargo, sería posible emplearlo con personas de otras edades si se considera oportuno.

El programa Lights4Violence está diseñado para ser aplicado de manera grupal en sesiones semanales de 50 minutos de duración –aproximadamente–. La implementación del programa requiere de la presencia de un/a educador/a o profesional que mediante la información contenida en este manual adquiera los conocimientos necesarios para identificar los elementos que influyen la violencia en las relaciones de pareja juveniles, el manejo de emociones, la gestión y resolución de conflictos y capacidad de liderazgo para dirigir y motivar el grupo.

En el contexto escolar, el programa puede ser aplicado por la persona a cargo de la orientación del centro o bien por personal educativo del centro entrenado a tal efecto. Para que el programa se ponga en práctica de manera adecuada es necesario que las personas que lo lleven a cabo reciban la formación pertinente.

CONTENIDO Y ESTRUCTURA

El módulo de formación inicial del programa Lights4Violence está estructurado en dos módulos, los cuales están compuestos de tres y cuatro sesiones de 50 minutos, acorde a la duración de las clases. La última sesión se impartirá solo al profesorado del centro correspondiente a su formación. Su desarrollo se ajusta a una planificación específica de trabajo de al menos una sesión a la semana, aunque se deja cierto margen para atender a los imprevistos que puedan surgir durante su aplicación.

En la siguiente figura, se presenta la estructura de los siguientes módulos con sus respectivas sesiones y actividades:

Módulo 1: Activos para el desarrollo positivo adolescente y para la promoción de relaciones de pareja saludables.

Módulo 2: Competencias promotoras de relaciones de pareja saludables.

Módulo 1. Activos para el desarrollo positivo adolescente y para la promoción de relaciones de pareja saludables

Sesión 1: Activos para el desarrollo positivo adolescente

- Rastreado el bienestar y la salud en imágenes.
- Comprendiendo qué son y dónde están los recursos o activos para el desarrollo.
- Relacionamos activos familiares, escolares y comunitarios con activos personales

Sesión 2: Identificando activos promotores de relaciones de pareja saludables

- Compartimos activos para construir relaciones de pareja positivas.

Sesión 3: Construyendo un lenguaje común positivo

- Reconstruyendo historias.

Módulo 2. Competencias promotoras de relaciones de pareja saludables

Sesión 1: Desmitificando mitos y creencias irracionales

- ¿Mitos o realidad?
- Desmitificando falsas creencias.
- Decálogo de las relaciones de pareja saludables.

Sesión 2: Ira, Autocontrol y resolución de problemas

- Técnica del papel arrugado.
- Técnica de relajación.
- Técnica de resolución de problemas BROEV.







Sesión 3: Habilidades Sociales, asertividad y autoestima

- Estilos de comunicación y empatía.
- Asertividad: La técnica del sándwich.
- Afianzando la autoestima.
















Sesión 4: Ideando historias sobre relaciones de pareja saludables (solo para profesorado)

- Ideando historias.
- Compartiendo nuestras historias.

MÓDULO 1. ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y PARA LA PROMOCIÓN DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES

	Actividades o fase incluidas en la sesión	Tiempo / Actividad	Fichas asociadas
Sesión 1: Activos para el desarrollo positivo adolescente	 Presentación	10 minutos	Ficha 1
	 Rastreando el bienestar y la salud en imágenes	20 minutos	
	 Comprendiendo qué son y dónde están los recursos o activos para el desarrollo	25 minutos	Ficha 2
Sesión 2: Identificando activos promotores de relaciones de pareja saludables	 Presentación	10 minutos	
	 Compartimos activos para construir relaciones de pareja positivas		
	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Pienso y escribo en el recuadro • Fase 2: Compartiendo respuestas con mi clase 	25 minutos 20 minutos	Ficha 3
Sesión 3: Construyendo un lenguaje común positivo	 Presentación	5 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Lectura y cumplimiento de viñetas 	20 minutos	Ficha 4
	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 2: Puesta en común 	25 minutos	

MÓDULO 2. COMPETENCIAS PROMOTORAS DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES

	Actividades o fase incluidas en la sesión	Tiempo / Actividad	Fichas asociadas
Sesión 1: Desmitificando mitos y creencias irracionales	 Presentación	10 minutos	
	 ¿Mitos o realidad?	15 minutos	
	 Desmitificando falsas creencias	15 minutos	Fichas 1, 2, 3 y 4
	 Decálogo de las relaciones de pareja saludables	15 minutos	
Sesión 2: Ira, autocontrol y resolución de problemas	 Presentación	5 minutos	
	 Técnica del papel arrugado	10 minutos	
	 Técnica de relajación	15 minutos	Fichas 2, 5 y 6
	 Técnica de resolución de problemas BROEV	25 minutos	
Sesión 3: Habilidades sociales, asertividad y autoestima	 Presentación	10 minutos	
	 Estilos de comunicación y empatía	15 minutos	Fichas 7, 8, 9 y 10
	 Asertividad: la técnica del sandwich	15 minutos	
	 Afianzando la autoestima	15 minutos	
Sesión 4: Ideando historias sobre relaciones de pareja saludables	 Presentación	10 minutos	
	 Ideando historias	25 minutos	Ficha 11
	 Compartiendo nuestras historias	20 minutos	

MÓDULO 1

**ACTIVOS PARA EL DESARROLLO
POSITIVO ADOLESCENTE Y PARA LA
PROMOCIÓN DE RELACIONES DE
PAREJA SALUDABLES**



Módulo 1: Activos para el desarrollo positivo adolescente y para la promoción de relaciones de pareja saludables

Descripción

En este módulo se trabajan contenidos relacionados con los activos para el desarrollo positivo adolescente como punto de partida para reconocer su influencia en el desarrollo de competencias personales promotoras de relaciones de pareja saludables. También se trabajan conceptos asociados a las relaciones de pareja desde una perspectiva positiva.

Fundamento teórico

El *Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente* reconoce que la población adolescente tiene fortalezas que pueden aflorar de manera positiva cuando estas se alinean con recursos saludables en los diversos ámbitos en los que viven e interactúan (Lerner *et al.*, 2005). Enfatiza que las existencias de condiciones saludables potencian ciertas competencias en el/la adolescente que lo/la hacen más resistente a los factores que pueden poner en riesgo su salud y bienestar (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

En este modelo, no solo están descritas las competencias que configuran un desarrollo saludable (del área emocional, social, cognitivo, moral y de desarrollo personal), sino también los recursos o activos que fomentan un desarrollo positivo o saludable (Scales y Leffert, 1999).

Los *recursos o activos para el desarrollo* son aquellos recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para promover un desarrollo positivo durante la adolescencia. Los activos o recursos personales se refieren a las características psicológicas o comportamentales del/la adolescente y se consideran internos, y las características de las familias, escuela y la comunidad en la que vive el adolescente, se consideran activos o recursos externos (Scales y Leffert 1999).

Las tablas 1 y 2 muestran algunos de los activos internos y externos identificados para el desarrollo positivo (Scales y Leffert, 1999; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Oliva *et al.*, 2010) y la asociación entre las competencias básicas de desarrollo positivo adolescente con los activos externos.

Tabla 1. Ejemplos de activos internos y externos para el desarrollo positivo adolescente

ACTIVOS INTERNOS	
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Habilidades para relacionarse • Habilidad para la resolución de conflictos • Habilidades comunicativas • Compromiso social • Responsabilidad • Prosocialidad • Sentido de la Justicia • Respeto a la diversidad • Autoestima • Autoconcepto • Autoeficacia • Autocontrol • Autonomía • Sentido de pertenencia • Iniciativa personal • Empatía • Reconocimiento y manejo de las emociones • Tolerancia a la frustración • Optimismo y sentido del humor • Capacidad de análisis crítico y pensamiento analítico • Creatividad • Capacidad de planificación • Capacidad de toma de decisiones
ACTIVOS EXTERNOS	
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto • Resolución adecuada de conflictos • Establecimiento de límites • Apoyo familiar • Comunicación positiva • Fomento de la autonomía
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo positivo con educadores • Clima escolar afectuoso y seguro • Oferta de oportunidades de participación y liderazgo en actividades grupales (empoderamiento) • Oferta de programas que promuevan competencias personales, sociales y emocionales para afrontar la adolescencia y contribuir a la formación integral
COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Disponibilidad de actividades extraescolares estructuradas • Valoración positiva del/la adolescente • Asignación de responsabilidades y roles al/la adolescente • Existencia de recursos y/o actividades para jóvenes

Fuente: Elaboración propia. Scales y Leffert (1999); Oliva *et al.*, 2010.

Tabla 2. Competencias básicas de desarrollo positivo adolescente asociadas a los activos externos

PERSONALES	
FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Habilidad para la resolución de conflictos • Ajuste comportamental • Competencias psicosociales • Autoestima • Bienestar emocional • Competencias prosociales
ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia • Autoconcepto • Autoestima • Iniciativa personal • Empatía • Sociabilidad • Aumento del rendimiento • Creatividad • Capacidad de toma de decisiones
COMUNITARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal y social • Sentido de pertenencia • Implicación en la comunidad

En el desarrollo de las actividades que comprenden este módulo, se requiere clarificar y construir un lenguaje común en torno a una serie de conceptos clave relacionados con la violencia género y la violencia en las primeras relaciones de pareja (*Dating Violence*) que se describen en la tabla 3.

Tabla 3. Conceptos clave de violencia de género en Lights4Violence

Concepto	Definición
Género	Se refiere a las características socialmente construidas de mujeres y hombres, tales como las normas, roles y relaciones de y entre grupos de mujeres y hombres. Varía de una sociedad a otra y puede cambiarse. El concepto de género incluye cinco elementos importantes: relacional, jerárquico, histórico, contextual e institucional. Si bien la mayoría de las personas nacen ya sea de sexo masculino o femenino, se les enseñan normas y comportamientos apropiados, que incluyen cómo deben interactuar con otras personas del mismo sexo u opuesto dentro de los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo. Cuando los individuos o grupos no «se ajustan» a las normas de género establecidas, a menudo se enfrentan al estigma, las prácticas discriminatorias o la exclusión social, todo lo cual afecta negativamente a la salud (World Health Organisation, WHO, 2011).
Desigualdad de género	Se refiere a la desigualdad en oportunidades para que grupos de mujeres y hombres accedan y controlen recursos sociales, económicos y políticos, incluida la protección de la ley (como los servicios de salud, educación y derechos de voto) (World Health Organisation, WHO, 2011).
Discriminación de género	Cualquier distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga el efecto o el propósito de menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad entre hombres y mujeres, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el ámbito político, económico, social, cultural, civil o de cualquier otra índole (European Institute for Gender Equality, EIGE).
Violencia de género	La violencia contra las mujeres es una forma de discriminación y una violación de sus libertades y derechos fundamentales. Incluye todos los actos de violencia contra la mujer que provocan o pueden dar lugar a daños o sufrimientos físicos, sexuales, psicológicos o económicos para la mujer, incluidas amenazas de tales actos, coacción o privación arbitraria de la libertad, ya ocurran en público o en la vida privada (European Institute for Gender Equality, EIGE).
Misoginia	Se refiere al odio, rechazo, aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino (Ferrer y Bosch, 2000).
Violencia en el noviazgo	Tipo de violencia en la pareja íntima. Ocurre entre dos personas en una relación íntima. La naturaleza de la violencia de pareja puede ser física, emocional o sexual (incluido el acoso). La violencia en el noviazgo puede ocurrir en persona o mediante medios electrónicos, como mensajes de texto repetidos o publicar fotos sexuales de un compañero en línea (European Institute for Gender Equality, EIGE).

Violencia de pareja (VP)	Definición general: Un patrón de conductas agresivas y coercitivas, que incluyen actos físicos, sexuales y psicológicos, así como coerción económica, que los/las adultos/as o adolescentes pueden usar contra sus parejas íntimas sin su consentimiento. La carga más grande de la violencia de la pareja íntima es infligida por hombres contra sus parejas femeninas. Definición estadística: Cualquier acto de violencia física, sexual, psicológica o económica que ocurra entre cónyuges o parejas anteriores o actuales, ya sea que el/la perpetrador/a comparta o haya compartido la misma residencia con la víctima. (European Institute for Gender Equality, EIGE).
Violencia de pareja entre personas del mismo sexo	Es un patrón de violencia que ocurre dentro de las relaciones del mismo sexo.
Sexismo	Acciones o actitudes que discriminan a las personas, basadas únicamente en su género (European Institute for Gender Equality, EIGE).
Anti-sexismo	Acciones o actitudes contrarias al sexismo que promueven la eliminación de estereotipos sexuales basados en diferencias sexuales. (Glick and Fiske, 1996).
Rechazo social a la violencia de género	Actitudes contrarias a la tolerancia hacia la violencia de género o violencia de pareja que tienden a justificar la conducta de los agresores e incluso empatizar con ellos; culpabilizar a las víctimas e infraestimar tanto la magnitud como la gravedad del problema (Gracia, 2004).
Actitudes anti-machistas	Contrario a la actitud de considerar a los hombres superiores a las mujeres (Walker, 2005).
Igualdad de género	Se refiere a la igualdad de oportunidades para que grupos de mujeres y hombres accedan y controlen los recursos sociales, económicos y políticos, incluida la protección de la ley (como los servicios de salud, educación y derechos de voto). También se conoce como igualdad de oportunidades o igualdad formal. La igualdad de género a menudo se utiliza indistintamente con la equidad de género, pero los dos se refieren a estrategias diferentes y complementarias que se necesitan para reducir las inequidades de salud basadas en el género (World Health Organization, WHO, 2011).



Competencias básicas del módulo

- Capacidad para reconocer factores protectores de la violencia en las relaciones de pareja presentes en uno mismo, la familia, la escuela y la comunidad.
- Habilidad para saber cómo utilizar los factores protectores de la violencia en las relaciones de pareja que están presentes en sus entornos próximos.
- Capacidad para identificar y transformar situaciones y actitudes sexistas o tolerantes con la violencia de género o la violencia en las relaciones de pareja adolescente.

SESIÓN 1

ACTIVOS PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE



Sesión 1: Activos para el desarrollo positivo adolescente

Objetivo general Ayudar al alumnado a identificar recursos y personas de sus entornos próximos (familia, escuela, y comunidad) que, por sus características, pueden ayudarles a mejorar su bienestar durante su desarrollo.	
Aplicación	Pequeños grupos.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N°: 1, y 2. Lápiz, ordenador, retroproyector.
Componentes de la sesión <ul style="list-style-type: none"> Recursos y características del entorno próximo promotores del bienestar y del desarrollo saludable (activos para el desarrollo positivo). Relación entre activos de desarrollo positivo y la adquisición de competencias saludables y protectoras de factores de riesgo. Ámbitos cercanos promotores de activos de desarrollo positivo. 	
Objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> Identificar activos para el desarrollo positivo adolescente. Reconocer y valorar los distintos ámbitos en los que pueden existir activos para el desarrollo positivo adolescente. Argumentar la influencia que tienen los activos para el desarrollo en el aprendizaje de competencias saludables. 	
Actividades a realizar <ol style="list-style-type: none"> Rastreando el bienestar y la salud en imágenes. Comprendiendo qué son y dónde están los activos para el desarrollo positivo adolescente. 	

Actividad 1: Rastreando el bienestar y la salud en imágenes

Introducción

Esta actividad recogida en la ficha 1 (perteneciente al módulo 1 del Manual de Actividades) incluye una serie de imágenes que los/las estudiantes deben observar para identificar si representan algo que consideran bueno o que puede contribuir a mejorar su salud. Al lado de cada imagen aparece un recuadro donde el alumnado debe justificar su respuesta.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) La actividad se realiza en grupos de entre 5 o 6 estudiantes. Cada grupo puede trabajar en todas las imágenes o puede solicitarse a cada grupo que trabaje solo en algunas de ellas (haciendo un reparto similar en el número de imágenes por grupo). Esta segunda opción permite agilizar la actividad y requiere de menos tiempo, pero es importante asegurar que posteriormente todos los grupos participarán y aportarán su opinión en la puesta en común que se realizará tras finalizar la actividad.
- 2) Cada grupo ha de observar las imágenes detenidamente e identificar algo bueno o que pueda contribuir a mejorar su bienestar. Es muy importante pedirles que señalen «el qué, quién o quiénes» representan algo favorable para el bienestar y el «porqué». Dicha justificación (expresada brevemente y con un par de ideas) deben incluirla en el recuadro que aparece al lado de cada imagen.
- 3) Una vez que todos los grupos han acabado, se realiza una puesta en común de los resultados de cada grupo. Sería deseable que el profesorado o persona encargada de la actividad proyectase las imágenes para que todos los grupos, independientemente de que hayan trabajado o no en dichas imágenes, puedan compartir la selección y argumento de sus compañeros/as y hacer sus respectivas observaciones. La persona responsable de la actividad actúa como moderador/a y puede destacar algunos aspectos de las imágenes que considere relevantes y no hayan sido identificados por ningún grupo. Para ello, se adjunta en el ANEXO 1 las posibles respuestas esperadas.

Actividad 2: Comprendiendo qué son y dónde están los activos para el desarrollo positivo adolescente

Introducción

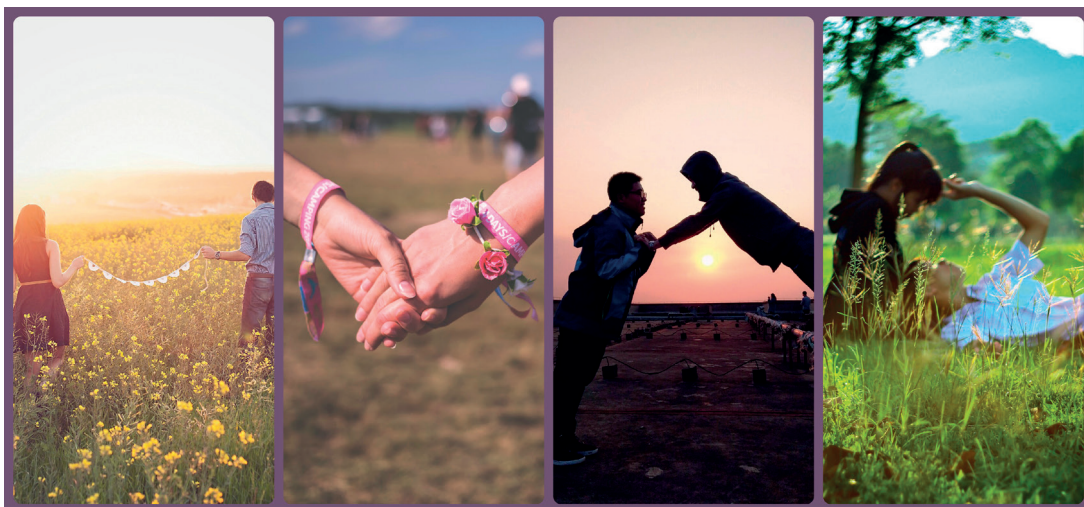
Esta actividad recogida en la ficha 2 (perteneciente al módulo 1 del Manual de Actividades) incluye un breve resumen de lo que son los activos para el desarrollo y una clasificación de los mismos en distintos ámbitos. Los/las estudiantes deben leer el anexo y, a continuación, clasificar las imágenes de la actividad 1 atendiendo a si representan activos personales, familiares, escolares y comunitarios.

Procedimiento para desarrollar esta actividad

- 1) La actividad se realiza en grupos de entre 5 o 6 estudiantes (los mismos que en la actividad 1).
- 2) Empezamos con una lectura individual de la primera parte de la ficha 2, donde aparece un recuadro que resume lo que son los activos para el desarrollo positivo y los ámbitos en los que pueden identificarse. La persona encargada de realizar la actividad puede aclarar conceptos desconocidos por los/las estudiantes.
- 3) A continuación, cada grupo ha de clasificar todas las imágenes de la actividad 1 considerando si guardan relación con activos del ámbito personal, familiar, escolar o comunitario. Para ello, basta que añadan sobre cada imagen el nombre del ámbito correspondiente.
- 4) Finalizada la actividad en cada grupo, se realizará una breve puesta en común de los resultados. La persona encargada de la actividad actuará como mediadora y facilitará la resolución de una clasificación adecuada. Hay que tener en cuenta que la clasificación puede estar determinada por la justificación de cada activo, por lo que a veces puede considerarse el mismo activo en distintos ámbitos. Se adjunta en el ANEXO 1 una posible clasificación de las imágenes.

SESIÓN 2

IDENTIFICANDO ACTIVOS PROMOTORES DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES



Sesión 2: Identificando activos promotores de relaciones de pareja saludables

Objetivo general Ayudar al alumnado a identificar sus propios activos personales, familiares, escolares y comunitarios para construir una relación de pareja saludable.	
Aplicación	Pequeños grupos.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N°: 3. Lápiz, ordenador (opcional), retroproyector (opcional).
Componentes de la sesión Conceptos relacionados con las relaciones de pareja: violencia, igualdad de género, sexismo, relaciones personales basadas en el respeto.	
Objetivos específicos 1. Identificar activos personales y de su entorno próximo que podrían contribuir a que su relación de pareja fuese saludable. 2. Valorar la importancia de incorporar competencias personales positivas en las relaciones de pareja para que dichas relaciones sean saludables.	
Actividad a realizar 1. Compartimos activos para construir relaciones de pareja positivas.	

Actividad 1: Compartimos activos para construir relaciones de pareja positivas

Introducción

La actividad se realiza en grupos de entre 5 o 6 estudiantes.

Procedimiento para desarrollar la actividad

Fase 1: Pienso y escribo en el recuadro. Lectura y realización de las cuestiones del recuadro. Por grupos han de responder a las cuatro preguntas que aparecen en el recuadro de la ficha 3. Se trata de que piensen y respondan acerca de las cosas buenas, positivas que creen que hay en ellos/as, su familia, su instituto, o comunidad y que podrían ser importantes o les ayudarían para que su relación de pareja fuese saludable.

Fase 2: Compartiendo respuestas con mi clase. Puesta en común del apartado b. Una vez que todos los grupos hayan finalizado la actividad, se hará una puesta en común. Cada grupo leerá sus activos. La persona responsable de la actividad actuará como moderadora y pedirá a los/las estudiantes que, además de leer su listado de activos, justifiquen su respuesta.

SESIÓN 3

CONSTRUYENDO UN LENGUAJE COMÚN POSITIVO



Sesión 3: Construyendo un lenguaje común positivo

Objetivo general Ayudar al alumnado identificar distintas situaciones de pareja que puedan generar conflictos o relaciones poco saludables, pudiendo ser modificadas incorporando algunas competencias personales de desarrollo positivo.	
Aplicación	Pequeños grupos.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N°: 4. Lápiz, ordenador (opcional), retroproyector (opcional).
Componentes de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos relacionados con las relaciones de pareja: violencia, igualdad de género, sexismo, relaciones personales basadas en el respeto. 	
Objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar situaciones de pareja poco saludables y comprender sus causas. 2. Valorar la importancia de desarrollar competencias personales positivas para fomentar relaciones de pareja sanas. 3. Diseñar una comunicación positiva y resolutive de conflictos en las relaciones de pareja. 	
Actividad a realizar <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstruyendo historias. 	

Actividad 1: Reconstruyendo historias

Introducción

Esta sesión consta de una sola actividad que se desarrolla en distintas fases y en las que se utilizan viñetas que representan distintas situaciones posibles en la relación de pareja.

Procedimiento para desarrollar LA actividad

- 1) La actividad se realiza en grupos de entre 5 o 6 estudiantes.

Fase 1: Lectura y cumplimentación de viñetas (20 minutos)

Cada grupo dispondrá de la ficha 4 (módulo 1 del Manual de Actividades) que consta de viñetas que representan distintas situaciones que pueden derivar en un conflicto de pareja. La ficha consta de viñetas con texto y de viñetas que representan la misma situación, pero cuyos bocadillos están vacíos y hay que cumplimentar. Cada grupo trabajará sobre 1 o 2 de las viñetas. Primero las leerán y a continuación añadirán texto en las viñetas vacías. Es importante señalar que la situación que genera conflicto no ha de modificarse y, por tanto, pueden reproducir el mismo texto, pero han de incorporar un final diferente para que la situación se resuelva sin conflicto, es decir, tenga un buen final.

Fase 2: Puesta en común (25 minutos)

Una vez que todos los grupos hayan finalizado la actividad, se hará una puesta en común. Cada grupo leerá la viñeta que tenía su texto original y expresará el tipo de situación que representa la viñeta (celos, sexismo, chantaje emocional, etc). A continuación, pueden leer o representar de forma escénica la viñeta original y la viñeta con el final que han añadido para que la situación se resuelva sin conflicto. Se les preguntará qué tipo competencia (autoestima, comunicación, seguridad, etc.) han incluido para que la situación haya cambiado.

- 2) La persona responsable de la actividad actuará como moderadora. Esta actividad puede generar debate y es importante que se aproveche para dicha situación para reforzar la idea de que no pueden naturalizarse las situaciones conflictivas de pareja a la que a veces están acostumbrados y la posibilidad de transformarlas en positivo haciendo uso de sus propias competencias.

MÓDULO 2

COMPETENCIAS PROMOTORAS DE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES



Módulo 2: Competencias promotoras de relaciones de pareja saludables

Descripción

En este módulo se trabajan fundamentalmente las competencias sociales y emocionales, facilitando el desarrollo positivo adolescente, y potenciando las capacidades del alumnado. Estas competencias incluyen las conocidas habilidades sociales y algunos de sus componentes (asertividad, empatía), y la autoestima. Para dar el paso hacia el aprendizaje o potenciación de estas competencias, es necesario trabajar las distorsiones cognitivas y creencias irracionales, así como aprender a controlar emociones como la ira y el enfado, ya que la mayor parte de los conflictos se deben a errores en el procesamiento de la información externa y a la mala gestión de las emociones. Para finalizar se realizará una última sesión con el profesorado, que consistirá en la elaboración de un argumento, con el fin de que experimenten la misma situación que experimentará el alumnado en la creación del cortometraje.

Fundamento teórico

El programa Lights4Violence parte de la premisa de que la adolescencia y la juventud es un período crítico de desarrollo durante el que se construyen y se asientan las bases para configurar relaciones de pareja saludables, por lo que la intervención temprana puede determinar la calidad, la igualdad y respeto mutuo en las relaciones de pareja futuras.

Desde este enfoque, centrado en las fortalezas personales de los jóvenes, destacamos la importancia de las competencias emocionales y cognitivas de los/as adolescentes que influirán en la minimización de las conductas de riesgo y en el fomento de relaciones de parejas saludables.

El propósito que se persigue en el módulo «Competencias Promotoras de Relaciones Saludables» es reflexionar sobre los mitos o creencias sociales y culturales sobre la violencia en las relaciones de pareja y dotar a los/as adolescentes de competencias en habilidades sociales para resolver las diferencias y los conflictos inherentes a las relaciones de pareja, a través de la reflexión, el control de la ira, la resolución de problemas, la empatía, la comunicación

asertiva y la autoestima, con el fin de propiciar unas relaciones de pareja basadas en el respeto mutuo.

De esta manera, en este módulo de competencias, comenzamos trabajando la identificación de los sesgos e interpretaciones cognitivas erróneas que pueden darse tanto en situaciones sociales como en las relaciones de pareja. Los objetivos se dirigen a identificar 1) qué son los pensamientos automáticos, las distorsiones cognitivas y los pensamientos irracionales; y 2) qué papel ejercen estos elementos en una situación de conflicto. El abordaje de estos contenidos por medio de casos prácticos, actividades de reflexión y discusión, facilita que los participantes asuman una postura crítica y reflexiva frente a las creencias erróneas que legitiman el uso de la violencia en las relaciones de pareja. Los procesos cognitivos distorsionados se han señalado como elementos fundamentales que interfieren en la percepción y comprensión de las situaciones y experiencias sociales (Roncero, Andreu & Peña, 2016). El comportamiento agresivo está relacionado con sesgos en la interpretación de determinadas situaciones sociales. Se ha demostrado que la violencia en las relaciones de pareja está relacionada con una mayor propensión a atribuir malas intenciones o intenciones hostiles a la conducta de la víctima y con un mayor riesgo de generar soluciones agresivas frente a un conflicto o situación neutra (Roncero *et al.*, 2016).

También se trabaja con el alumnado el manejo de la ira, autocontrol y resolución de problemas, que tiene como objetivos: 1) reconocer las emociones de la ira y el enfado y qué consecuencias conllevan en una relación de pareja, 2) enseñar técnicas de autocontrol y relajación que permitan a los participantes controlar la curva de la ira, 3) identificar las fases de la técnica de resolución de problemas. A través de actividades prácticas desarrolladas en el manual, los participantes serán capaces de generar soluciones alternativas a la ira para resolver un conflicto. Investigaciones previas han demostrado que el papel de la violencia de pareja es el resultado de un estado emocional intenso, como la ira, que se interrelaciona con actitudes de hostilidad, un escaso repertorio de habilidades comunicativas y de resolución de conflictos, y un conjunto de factores como el estrés o los celos que precipitan a esa conducta violenta (Echeburúa, Corral, Fernández-Montalvo & Amor, 2004). Entre los desencadenantes de la violencia se ha destacado el rol que ejerce la ira, la hostilidad, los celos, las conductas controladoras y las conductas antisociales como factores pronóstico de agresión en la pareja (Bookwala, Frieze, Smith & Ryan, 1992; Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; Foshee, Reyes & Ennett, 2010; Gorman-Smith, Tolan, Sheidow & Henry, 2001; O'Leary & Slep, 2003; Parrot & Zeichner, 2003).

Por último, se abordan las habilidades sociales, asertividad y autoestima, con el objetivo de conocer 1) el papel que juega la empatía en las relaciones de pareja basadas en el amor y el respeto mutuo, 2) promover habilidades sociales y estilos de comunicación asertiva para expresar el desagrado, el disgusto o la

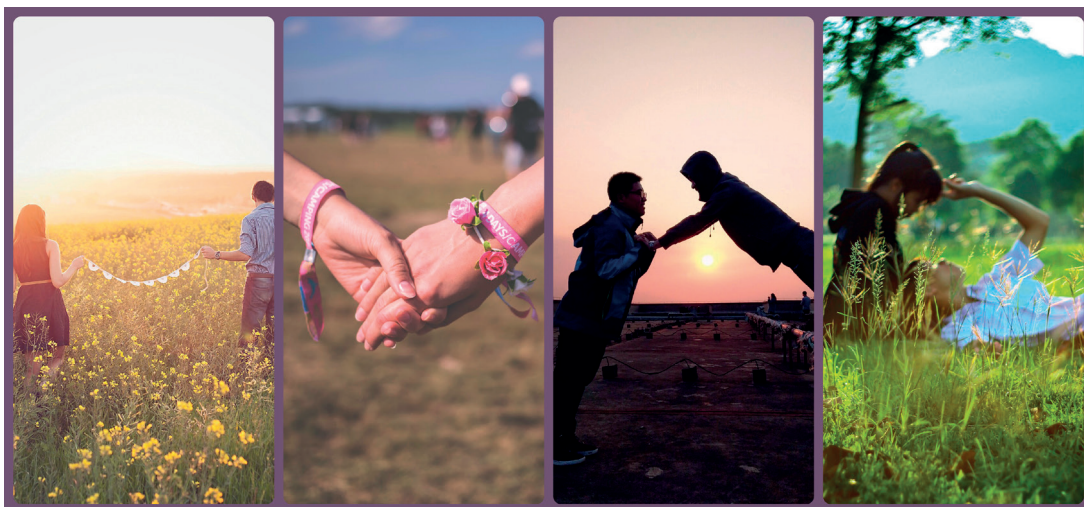
molestia ante una situación problemática de manera prosocial, y 3) fomentar la mejora de la autoestima en las relaciones de pareja como elementos clave de una relación de pareja saludable. El enfoque de este módulo se fundamenta en los resultados de investigación que demuestran que estas habilidades son esenciales para inhibir conductas agresivas en las relaciones de pareja (Blázquez-Alonso, Moreno-Manso & García-Baamonde, 2012; Warkentin, 2008; Richardson, Hammock, Smith & Gardner, 1994).

Competencias básicas del módulo

- Promover habilidades para el manejo de problemas y conflictos para la comunicación interpersonal, la mediación y la negociación entre jóvenes.
- Empoderar a la gente joven para que se sientan con la capacidad y seguridad de reivindicar sus derechos y los de sus iguales para prevenir o hacer frente a relaciones abusivas o de riesgo si se manifiestan.

SESIÓN 1

DESMITIFICANDO MITOS Y CREENCIAS IRRACIONALES



SESIÓN 1: DESMITIFICANDO MITOS Y CREENCIAS IRRACIONALES

Objetivo general Reflexionar sobre los mitos o creencias sociales y culturales sobre la violencia en las relaciones de pareja, cómo influye la cultura, las creencias y la forma de pensar en los sentimientos y en los comportamientos.	
Aplicación	Colectivo.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Materia	Ficha de trabajo N.º: 1, 2, 3 y 4. Papel, lápiz, ordenador, retroproyector, pizarra, cartulina-mural, rotuladores.
Componentes de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Mitos sociales y culturales de las relaciones de pareja. • Pensamientos distorsionados y creencias irracionales. • Desmitificando falsas creencias. 	
Objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> 1. Desmitificar las falsas creencias y mitos sociales y culturales que respaldan la violencia de pareja. 2. Reflexionar con el alumnado para poder hacer una atribución adecuada de los pensamientos distorsionados y/o creencias irracionales en las relaciones de pareja. 3. Motivar al cambio de actitudes para promover relaciones igualitarias. 	
Actividades a realizar <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Mitos o realidad? (15 minutos). 2. Desmitificando falsas creencias (15 minutos). 3. Decálogo de las relaciones de pareja saludables (15 minutos). 	

Actividad 1: ¿Mitos o realidad?

Introducción

Esta actividad pretende que el alumnado identifique determinados mitos y creencias en relación a las relaciones de pareja que se encuentran arraigados en nuestra sociedad, desmontándolos para construir una nueva realidad.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) El personal educativo entrega al alumnado la ficha 1 del módulo 2 del Manual de Actividades: Mitos o falsas creencias.
- 2) En grupos de 5-6 personas deberán leer detenidamente cada creencia y mito social y clasificar en si está de acuerdo o no y por qué, tal y como se indica en el apartado correspondiente del Manual de Actividades. Si se considera que no pueden realizarse todas por grupo por falta de tiempo, se pueden repartir entre los grupos.
- 3) Una vez que todos los grupos hayan realizado el ejercicio, se inicia un debate y reflexión con todo el grupo sobre las creencias irracionales y mitos culturales más arraigados en nuestra sociedad y la forma en que se pueden desmitificar.

Las posibles respuestas dadas por los estudiantes para esta actividad se adjuntan en anexo (ANEXO 2). En caso de que las respuestas dadas por el alumnado no vayan en la línea de la respuesta deseada, reconducir el debate hacia estas respuestas.

Actividad 2: Desmitificando falsas creencias

Introducción

La mayoría de las veces, ante una determinada situación, generamos pensamientos automáticos, es decir, pensamientos que nos vienen de forma «inconsciente» y que suelen estar sesgados.

Estos pensamientos irracionales, también denominados con el término distorsiones cognitivas, son malinterpretaciones que hacemos de lo que ocurre a nuestro alrededor, generando múltiples consecuencias negativas (Sánchez, 2012). Están formados por creencias irracionales que generamos a consecuencia de una situación, haciéndonos ver la realidad de una manera poco objetiva y disfuncional.

Con esta actividad se pretende que el alumnado aprenda a identificar en un caso práctico los pensamientos o creencias irracionales que dificultan las

relaciones de pareja saludables, para motivar actitudes de cambio y promover relaciones saludables igualitarias.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) El personal educativo introducirá el contenido y objetivo de la actividad de la siguiente manera:

En esta actividad vamos a ver cómo nuestros pensamientos influyen en nuestras emociones y en nuestro comportamiento. Para ello tenemos que tener en cuenta la siguiente secuencia:



El personal educativo representará en la pizarra la siguiente secuencia, mientras explica:

El pensamiento es el que tiene el papel protagonista en todas las situaciones, y es importante conocer los tipos de pensamiento que existen para poder identificarlos y cambiarlos si estos pensamientos son erróneos, de forma que no nos generen sentimientos negativos y nos puedan hacer actuar de una forma inadecuada.

En muchas ocasiones, ante una determinada situación, generamos pensamientos automáticos. Es decir, son pensamientos que nos vienen de forma «inconsciente» y suelen estar sesgados por creencias irracionales. Es por eso que es necesario pararse un instante para ser conscientes de estos pensamientos automáticos y aprender a sustituirlos por otros racionales.

- 2) A continuación, se distribuye la ficha 2 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades, donde se presenta un caso que muestra una situación de conflicto o problemática en una relación de pareja entre adolescentes y se les da las siguientes indicaciones:

Ahora vamos a leer en pequeños grupos atentamente la siguiente situación y vamos a identificar las creencias y pensamientos irracionales que hay en el texto.

Una vez que tengáis identificadas las creencias irracionales, el grupo tiene que completar el cuadro (ficha 3 del módulo 2 del Manual de Actividades), y de forma consensuada indicar en el mismo para cada una de las creencias y pensamientos irracionales identificados un pensamiento alternativo que sea objetivo.

- 3) Terminada la actividad en grupos, pide a cada grupo que exponga a toda la clase lo trabajado. Fomenta el debate, sobre todo en aquellos pensamientos o creencias en las que los participantes tienen opiniones divididas.

Ayúdalos a reflexionar sobre los pensamientos, sentimientos y actuaciones de la pareja protagonista del relato, cuáles han realizado y cuáles hubieran podido realizar. Con la finalidad de que el alumnado llegue a comprender la importancia del respeto y del buen trato en las relaciones de pareja.

Las posibles respuestas dadas por los estudiantes para esta actividad se adjuntan en anexo (ANEXO 3). En caso de que las respuestas dadas por el alumnado no vayan en la línea de la respuesta deseada, reconducir el debate hacia estas respuestas.

Actividad 3: Decálogo de las relaciones de pareja saludables (actividad opcional si se dispone de tiempo)

Introducción

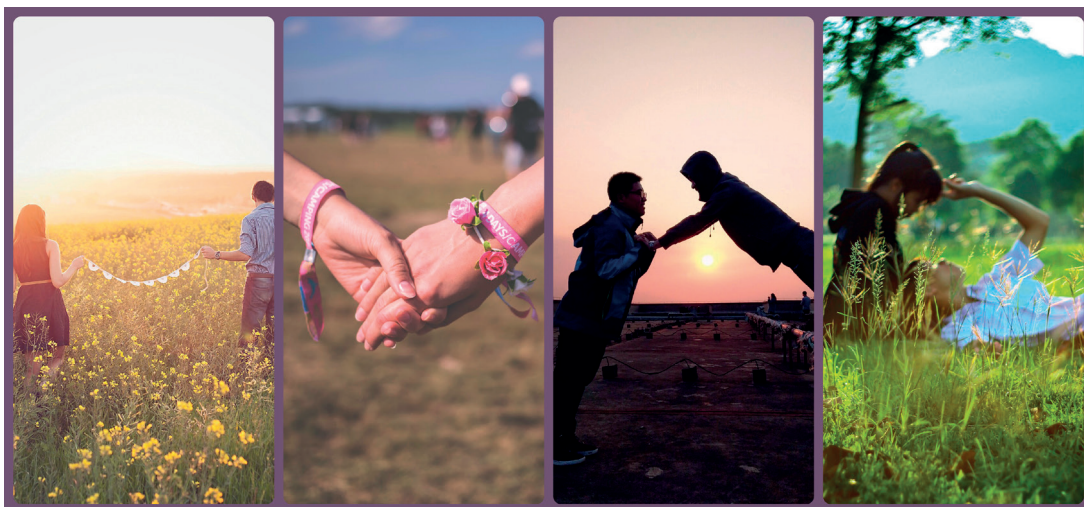
A través de la declaración de un decálogo del buen trato en la pareja se pretende resumir y reunir las características que deben tener las relaciones de pareja para que sean satisfactorias (esta actividad es opcional si se dispone de tiempo).

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) Para finalizar la sesión, entre todo el grupo se elaborará un decálogo de las características que deben reunir las relaciones de pareja y que supongan conductas de buen trato (ficha 4 del módulo 2 del Manual de Actividades).
- 2) A continuación, las diez frases del decálogo se escribirán en una cartulina a modo de mural que después quedará expuesto en el aula.

SESIÓN 2

IRA, AUTOCONTROL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



Sesión 2: Ira, Autocontrol y Resolución de Problemas

Objetivo general Trabajar la ira, el autocontrol y los pasos de la técnica de resolución de problemas. El reconocimiento, autocontrol y la adecuada expresión emocional de la ira y/o enfado es clave para el adecuado manejo de los conflictos en las relaciones de pareja saludables.	
Aplicación	Colectivo.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N.º: 2, 5 y 6. Papel, lápiz, ordenador, retroproyector, equipo de música.
Componentes de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de emociones y sentimientos: La ira y/o enfado y sus consecuencias. • Técnicas de autocontrol y relajación. • Fases de la resolución de problemas. 	
Objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la importancia del reconocimiento y expresión adecuada de los sentimientos y emociones. 2. Identificar y aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas de enfado (ira). 3. Aprender y practicar las diferentes etapas de resolución de un problema, el modelo BROEV. 	
Actividades a realizar <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnica del papel arrugado para trabajar la ira (10 minutos). 2. Técnica de relajación para trabajar el autocontrol (15 minutos). 3. Técnica de resolución de problemas BROEV (20 minutos). 	

Actividad 1: Técnica del papel arrugado

Introducción

La ira es una respuesta cognitiva, emocional y fisiológica ante afrentas percibidas, intrusiones en el terreno personal y/o frustraciones de una conducta dirigida hacia un objetivo (Caballo, 1998).

El inadecuado control y manejo de la ira es un factor de riesgo que se relaciona con la manifestación de conductas agresivas, el deterioro de las relaciones de pareja y con la experiencia de sentimientos de culpa y tristeza al percibirse incapaz de controlarla (Fernández-Abascal & Palmero, 1999; Larkin & Zayfert, 2004; McKay, Rogers & McKay, 1991; Sanford & Rowatt, 2004).

En las relaciones de pareja en adolescentes es común que surjan conflictos de manera frecuente, por lo que es fundamental conocer las consecuencias de una inadecuada gestión de la ira y ser capaz de expresarla de forma constructiva para una relación de pareja positiva.

Procedimiento para desarrollar esta actividad

- 1) Saludar al alumnado y motivarles para la participación activa en esta actividad.
- 2) El personal educativo introducirá la actividad y dará las instrucciones necesarias para la correcta realización de la misma de la siguiente manera:

Para comenzar esta actividad, tenéis que coger un folio en blanco (ficha 5 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades). A continuación, intentad recordar alguna situación vivida por vosotros/as que os haya producido ira y/o enfado.

Ahora, pensando en ese momento, tenéis que arrugar el papel en blanco, tanto como podáis.



Ahora tenéis que estirar el folio e intentar dejarlo de la misma forma en la que estaba al principio, lo más liso que podáis.



- 3) El personal educativo trabajará con el alumnado las conclusiones derivadas de la realización de esta actividad de la siguiente forma:

Como habéis podido comprobar, es imposible dejarlo en su forma inicial. Con este ejemplo podemos ver las consecuencias que conlleva realizar determinadas acciones en las que está implicada una inadecuada gestión de la ira.

Por eso es tan importante dotar de estrategias para el control de la ira en los/as adolescentes que les permitan resolver los problemas de forma adecuada.

Actividad 2: Técnica de relajación

Introducción

En la respuesta de ira, los componentes fisiológicos de activación tienen mucha relevancia, ya que cuando el nivel de activación es muy alto se hace imposible el control del comportamiento.

Aprender técnicas de relajación es fundamental para que la persona pueda interrumpir el proceso de aumento de tensión en el momento en que empieza a percibirla, cuando los niveles de activación fisiológica todavía son bajos o medios.

El descenso de los niveles de activación fisiológica hace que la conducta impulsiva o agresiva no se produzca. Con esta actividad los/as adolescentes aprenden a controlar la activación fisiológica que produce la ira y/o el enfado para resolver con éxito los conflictos o problemas en las relaciones de pareja.

Existen muchas técnicas de relajación. Para esta actividad hemos elegido una de las técnicas más sencillas y de rápida aplicación como es la técnica de respiración.

Procedimiento para desarrollar esta actividad

- 1) El personal educativo creará un clima adecuado en el alumnado para la realización de esta actividad, motivándoles y resaltando la importancia de

la misma para trabajar el autocontrol y como fase previa para trabajar posteriormente la técnica de resolución de problemas.

Debe asegurarse que el grupo esté tranquilo. Recomendamos que se pida a todos los/as participantes que adopten una posición cómoda que les permita poder realizar el ejercicio de forma adecuada.

- 2) Explicar al grupo que vamos a practicar una técnica de relajación que le va a servir para controlar su nivel de activación ante múltiples situaciones que se producen en la vida diaria.

Brevemente se explicará que es fácil de aprender y practicar y que podrán realizarla una vez aprendida en cualquier situación y lugar.

Para comenzar la técnica de relajación se deben seguir las instrucciones indicadas en el ANEXO 4.

- 3) Para finalizar, pregunta a los participantes qué tal se sienten, por ejemplo, si alguien se siente relajado, etc. Para finalizar la actividad comenta:

Si practicamos la respiración diafragmática unos minutos cada día, desarrollaremos rápidamente la habilidad de calmarnos tras unos segundos cuando empezemos a sentirnos enfadados/as o nuestros sentimientos/emociones se estén volviendo demasiado intensos.

Actividad 3: Método de Resolución de Problemas BROEV

Introducción

El conflicto forma parte de la vida y afecta a todos sus ámbitos. Por ello, en las relaciones de pareja surgen conflictos, considerándolos como un fenómeno natural que pueden ser tanto positivos como negativos, dependiendo de los motivos del mismo, las reacciones y la forma de resolverlos.

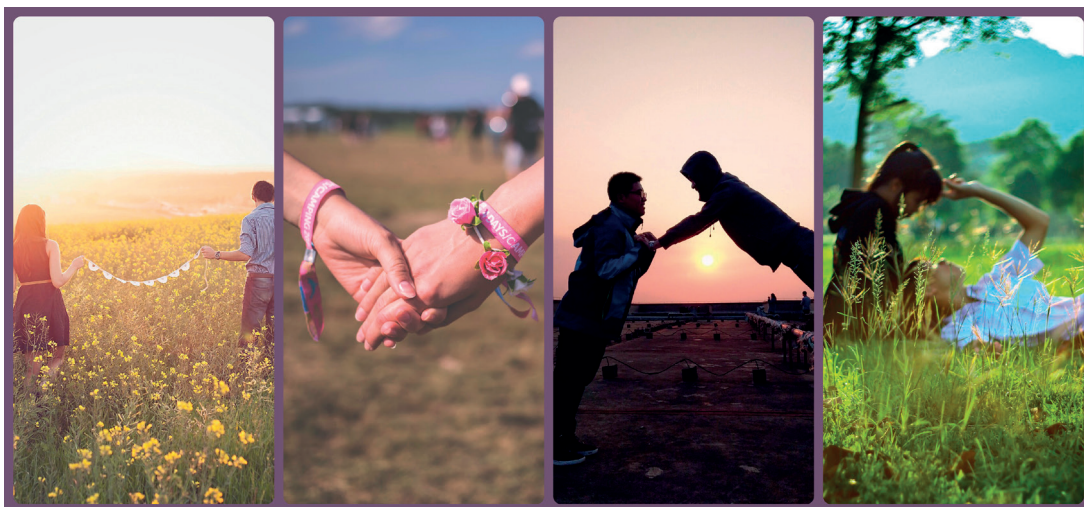
La resolución de problemas es un proceso cognitivo, afectivo y comportamental por el que se identifican los medios adecuados para solucionar conflictos cotidianos. Adquirir estrategias para reconocer y resolver problemas de manera eficaz y adaptativa es clave para promover relaciones saludables entre las parejas de adolescentes.

Procedimiento para desarrollar esta actividad

- 1) El personal educativo explicará en qué consiste la técnica de resolución de problemas, así como los pasos de la misma, indicados en el ANEXO 5.
- 2) A continuación, se aplicará el Método de Resolución de Problemas BROEV al caso práctico disponible en el Manual de Actividades (ficha 2 del módulo 2), completando los cuadros (ficha 6 del módulo 2) en pequeños grupos.
- 3) Para finalizar, el personal educativo expone las conclusiones, aclarando dudas y reforzando los contenidos trabajados en la sesión.

SESIÓN 3

HABILIDADES SOCIALES, ASERTIVIDAD Y AUTOESTIMA



Sesión 3: Habilidades sociales, asertividad y autoestima

Objetivo general Dotar de habilidades sociales asertivas para promover las relaciones interpersonales adecuadas entre el alumnado y fomentar la autoestima.	
Aplicación	Colectivo.
Edad de aplicación	Jóvenes de 11 a 17 años.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N.º: 7, 8, 9 y 10. Papel, lápiz, ordenador, retroproyector, pizarra y tiza, equipo de música.
Componentes de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Estilos de comunicación agresivo, pasivo-inhibido y asertivo. • Técnicas de asertividad. • La empatía: Aprender a comprender los sentimientos propios y de los demás. • Nuestra autoestima y la de los demás. 	
Objetivos específicos <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber diferenciar entre los estilos de comunicación agresivo, inhibido y asertivo. 2. Aprender a comunicar y practicar la asertividad. 3. Conocer la importancia de la empatía y aprender a comprender los sentimientos propios y de los demás. 4. Mejorar nuestra autoestima y la de los demás. 	
Actividades a realizar <ol style="list-style-type: none"> 1. Estilos de comunicación y empatía (15 minutos). 2. Asertividad: La técnica del sándwich (15 minutos). 3. Afianzando la autoestima (15 minutos). 	

Actividad 1: Estilos de comunicación y empatía

Introducción

La comunicación es una capacidad, además de una necesidad propia del ser humano cuyas habilidades se desarrollan y mejoran a lo largo de nuestra existencia.

La comunicación nos ayuda al crecimiento tanto personal como a nivel grupal. Alguno de estos estilos nos servirá para facilitar las relaciones con los demás, mientras que otros la dificultarán afectando al vínculo que nos une con esa persona.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) Esta actividad requiere de la presencia de dos adultos (la persona que aplica el programa y cualquier otro miembro del personal educativo).

Se explica al grupo que, a continuación, van a representar tres estilos de comunicación para una misma situación (ficha 7 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades). Se representarán un total de tres escenas, una para cada uno de los estilos de comunicación (pasivo o sumiso, asertivo y agresivo).

Es importante que se ensayen los guiones de cada una de las situaciones antes de la sesión, para que su representación sea lo más realista posible.

- 2) Al finalizar cada una de las representaciones, en la pizarra, el grupo completará el siguiente cuadro, en el que se deberá analizar cada escena e identificar los estilos de comunicación que se utilizan, qué características tienen del estilo identificado y si las personas mostraron empatía en esa situación:

Situación 1	Estilo pasivo	Estilo agresivo	Estilo asertivo	¿Por qué? Características	¿Mostraron empatía?
Escena 1					
Escena 2					
Escena 3					

Se fomentará el debate y participación activa del grupo, quien deberá indicar qué estilo de comunicación se ha representado en cada situación, explicando las características de cada una de las escenas. La actividad se guiará para llegar a las siguientes conclusiones (ANEXO 6):

- 3) Para finalizar la actividad, se hará referencia a la hoja resumen (ficha 8 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades), que define los tres

estilos de comunicación y el decálogo de las habilidades que facilitan la comunicación asertiva (ficha 9 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades).

Actividad 2: Asertividad: La técnica del sándwich

Introducción

El propósito de esta actividad es promover respuestas asertivas para evitar conflictos y discusiones innecesarias. Para ello, pondrán en práctica la habilidad de resolver problemas interpersonales, desarrollando la empatía a partir de la comunicación asertiva, concretamente la técnica del sándwich (Inglés, 2003).

El objetivo que se persigue es aumentar su eficacia y desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones en las relaciones de pareja de manera asertiva y empática.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) El personal educativo introducirá el contenido y objetivo de la actividad de la siguiente forma que se indica en el ANEXO 7.
- 2) Divide a los/as participantes en grupos de 5-6 personas. Comenta que cada grupo pasará adelante, de uno en uno, y el resto de los/as participantes observará lo que sucede.
- 3) El personal educativo explicará la dinámica a todo el grupo de la siguiente manera:

Comenzamos con el primer grupo. Todos los/as integrantes del grupo vais a formar un muro, menos uno/a que intentará traspasarlo. La persona que intente traspasar el muro se pondrá delante de cada persona que lo conforma y el objetivo es que con un argumento concreto trate de convencerlos/as para que le den permiso y poder pasar.

Quien está intentando pasar el muro no puede cambiar el contenido de su argumento, pero sí que podrá cambiar el discurso central, sin embargo, sí podrá modificar su tono de voz, postura, longitud del discurso, entre otras estrategias, para conseguir el objetivo de pasar el muro.

- 4) El personal educativo conversa en voz baja con los/as integrantes que conforman el muro y les explica que la manera de que su compañero/a traspase el muro es utilizando el estilo de comunicación asertivo, incluyendo la técnica del sándwich, utilizando a modo de ejemplo algunos códigos, como, por ejemplo: Pedir con respeto que quiere traspasar la muralla, usar un tono de voz y lenguaje adecuado, ser empático y amable, entre otras actitudes

similares. Usando estos códigos el muro permitirá el paso, ya que son la llave para abrir el muro.

- 5) La persona se ubicará enfrente del/a primer/a integrante del muro y le dirá la frase para poder pasar. El muro decidirá en su conjunto si lo/a deja pasar o no. En caso negativo, la persona se dirigirá al segundo/a integrante del muro, y esto se repetirá hasta que las personas que conforman el muro decidan que ha logrado el objetivo.
- 6) Una vez que el primer grupo haya concluido el ejercicio, invita al siguiente a hacer lo mismo.
- 7) Una vez que todos los grupos hayan realizado el ejercicio, reflexiona en voz alta con todo el grupo sobre las razones por las que en ocasiones no lograron una comunicación adecuada y qué podrían cambiar al respecto.

Actividad 3: Afianzando la autoestima

Introducción

La autoestima se considera importante para adquirir conocimientos y para desarrollar la responsabilidad personal, siendo la base que permite relacionarnos con las demás personas, y para hacer frente a los conflictos de manera eficaz. Sin una buena autoestima, nos será mucho más difícil resolver las situaciones que vayan surgiendo a lo largo de nuestra vida.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) El personal educativo pedirá al alumnado que doble un folio (ficha 10 perteneciente al módulo 2 del Manual de Actividades) en forma de abanico, poniendo el nombre del/la estudiante en la base de este. Tal y como aparece en la siguiente imagen:



- 2) A continuación, cada abanico se pasará al/la compañero/a de la derecha quien tendrá que poner una cualidad positiva del propietario/a del abanico en cada una de las dobleces del mismo de manera anónima.

- 3) Cada abanico se pasará por el alumnado del aula hasta que queden rellenos todos los pliegues.

Mientras elaboran el abanico y realizan la actividad, se les pondrán las siguientes canciones de fondo para que se cree un ambiente más positivo y divertido (opcional):

- Macaco – «Moving»
- Ricky Martin – «Vida»
- Chayanne – «Madre tierra»
- Rozalén – «Girasoles»

- 4) Para finalizar, cada abanico se entregará a su propietario/a y se solicitará al alumnado que voluntariamente lean unas cuantas cualidades del abanico en voz alta, haciendo que los/as compañeros/as refuercen y afirmen esas cualidades.

SESIÓN 4

IDEANDO HISTORIAS SOBRE RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES



Sesión 4: Ideando historias sobre relaciones de pareja saludables (solo para profesorado)

Objetivo general Experimentar uno de los últimos productos esperados del alumnado tras la realización de las actividades anteriores que incluye la fase de formación.	
Aplicación	Grupos de trabajo.
Grupo de aplicación	Profesorado.
Duración	55 minutos aproximadamente.
Material	Ficha de trabajo N.º: 11. Lápiz, ordenador (opcional), retroproyector (opcional), móvil (opcional).
Componentes de la sesión • Interacción entre activos, competencias y las relaciones de pareja saludables.	
Objetivos específicos 1. Relacionar activos del ámbito familiar, escolar y comunitario con competencias personales para fomentar una relación positiva en la pareja. 2. Elaborar una breve historia sobre una relación de pareja, donde aparezcan activos y competencias. 3. Valorar la influencia positiva de los activos y competencias en las relaciones de pareja.	
Actividades a realizar 1. Ideando historias (25 minutos). 2. Compartiendo nuestras historias (20 minutos).	

Actividad 1: Ideando historias

Introducción

Se trata de crear una breve historia centrada en una relación de pareja en la que estén presentes algunos de los activos y competencias trabajados en las sesiones anteriores que represente la influencia positiva que dichos activos y competencias tienen en la relación de pareja.

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) La actividad se realiza en grupos de entre 5 o 6 participantes.
- 2) Los/las participantes dispondrán de un ejemplo en la ficha 11 (módulo 2 del Manual de Actividades) sobre una historia centrada en una relación de pareja donde también están presentes activos y competencias. Tras su lectura han de identificar cual es la situación o motivo que podría haber generado conflicto (celos, chantaje emocional, sexismo...) y cuáles son los activos y competencias que han contribuido a que la situación se resuelva favorablemente. A continuación, se hace una breve puesta en común. En el ANEXO 8 están disponibles las posibles respuestas esperadas del alumnado para que sirva como guía.
- 3) La actividad anterior servirá de inspiración para que los/las participantes elaboren en grupo sus propias historias.

Actividad 2: Compartiendo nuestras historias

Procedimiento para desarrollar la actividad

- 1) Cada uno de los grupos lee su historia y el resto de participantes ha de identificar cuál es la situación o motivo que podría haber generado un conflicto en la pareja y los activos y competencias que han facilitado que la situación se resuelva. La persona responsable de la actividad facilitará y moderará el debate que pueda generarse.
- 2) Una vez que todos los grupos hayan presentado las historias, se elegirá la historia que mejor haya conectado los tres elementos: relación de pareja, activos y competencias.
- 3) Esta última fase es opcional y se realizará en caso de disponibilidad de tiempo. Se solicitará a los/as participantes que representen y graben su historia con el móvil. De ser posible, se proyectarán las cápsulas de vídeo.

CONCLUSIONES

A lo largo del programa, se debe hacer hincapié sobre la importancia de trabajar las competencias emocionales y sociales para el establecimiento de relaciones saludables entre iguales, tanto en el marco social como en el de las relaciones íntimas.

Se ha hecho un extenso recorrido por los distintos estudios que ponen de manifiesto cómo el cambio de actitudes y la potenciación de habilidades para el desarrollo de relaciones positivas es posible mediante los programas educativos basados precisamente en la promoción de estas competencias.

Todos estos aspectos cobran sentido si se analiza el contexto en el que surge la violencia de pareja. Esta está precedida por el sexismo y el machismo, los cuales se encuentran instalados en la sociedad, donde se diferencian claramente los roles de género; la masculinidad supone la inhibición, en la medida de lo posible, de las emociones, así como el control sobre las relaciones íntimas. La feminidad supone todo lo contrario, la exacerbación de las emociones y la cesión del control hacia la figura masculina en las relaciones íntimas. Todo esto englobado en la idea del amor romántico establecida en la sociedad. Este amor romántico queda compuesto por las constantes conductas de control, los celos y el chantaje emocional.

Es por ello por lo que es importante trabajar competencias emocionales y sociales de forma que no solo se potencien, sino que se aprenda a identificarlas y a extrapolarlas a las relaciones de la vida diaria. Trabajar estos aspectos supondrá la prevención de la violencia en la pareja, ya que ayudan a identificar relaciones perjudiciales, desmontando los estereotipos de género y los mitos sobre el amor romántico.

Hay que tener en cuenta que cuanto más temprano se intervenga en estos aspectos, más probabilidad existe de que no se desarrollen en un futuro. La etapa de la adolescencia es crucial para educar en la igualdad y en la promoción de relaciones íntimas saludables ya que, como se ha hecho referencia anteriormente, es la etapa donde surgen las primeras relaciones; relaciones que se inician de forma inexperta y con poca información sobre lo que suponen las relaciones de pareja saludables.

Por tanto, es imprescindible la implementación de programas que contemplen este tipo de competencias con el fin de prevenir tanto la agresión como la victimización.

El proyecto **Lights4Violence** permite conseguir un desarrollo continuado de las competencias sociales y emocionales a través de actividades participativas e interactivas tanto entre el propio alumnado como entre el alumnado-profesorado. Dándole un papel activo al alumnado permitiéndole el desarrollo de la creatividad y potenciando sus cualidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHLEY, O. S., & FOSHEE, V. A. (2005). Adolescent help-seeking for dating violence: Prevalence, sociodemographic correlates, and sources of help. *Journal of Adolescent Health, 36*(1), 25-31.
- BENSON PL, MANNES M, PITTMAN K, *et al.* (2004). Youth development, developmental assets, and public policy. *Handbook of Adolescent Psychology, Second Edition*, 781-814.
- BENSON PL, SCALES PC, HAMILTON SF, *et al.* (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. *Handbook of Child Psychology: John Wiley & Sons, Inc.*
- BLÁZQUEZ-ALONSO, M., MORENO-MANSO, J. M. y GARCÍA-BAAMONDE, M. E. (2012). Indicators of psychological abuse associated with the length of relationships between couples. *Anales de Psicología, 28*, 772-779. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.123261>
- BOOKWALA, J., FRIEZE, I. H., SMITH, C. & RYAN, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims, 7*, 297-311.
- CABALLO, V. (1998). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid: Siglo XXI, 1.
- CÁCERES CARRASCO, J. (2004). Violencia física, psicológica y sexual en el ámbito de la pareja: papel del contexto. *Clínica y salud, 15*(1).
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2016) (2016). Understanding teen dating violence. Fact sheet. Retrieved February 1, 2018, from <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teen-dating-violence-factsheet-a.pdf>.
- CORSI, J., & FERREIRA, G. B. (1998). *Manual de capacitación y recursos para la prevención de la violencia familiar*. Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar. Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar.
- ECHEBURÚA, E., CORRAL, P., FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. y AMOR, P. J. (2004). ¿Se puede y debe tratar psicológicamente a los hombres violentos contra la mujer? *Papeles del Psicólogo, 88*, 10-18.
- European Institute for Gender Equality. Glossary and Thesaurus. Recovered from <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus>
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G., & PALMERO, F. (1999). Ira y hostilidad. Aspectos básicos y de intervención. En E.G. Fernández-Abascal & F. Palmero (Eds.), *Emociones y salud* (pp. 185-208). Barcelona, España. Ariel psicología.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L., CALVETE, E., ORUE, I., & ECHEZARRAGA, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence

- perpetration. *Personality and Individual Differences*, (127), 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.038>
- FERNÁNDEZ-FUERTE, A. A. & FUERTES, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse and Neglect*, 34, 183-191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002>
- FERRER PÉREZ, V., & BOSCH FIOL, E. (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del Psicólogo*, (75), 13-19.
- FOSHEE, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health education research*, 11(3), 275-286.
- FOSHEE, V. A., REYES, H. L. M. & ENNETT, S. T. (2010). Examination of Sex and Race Differences in Longitudinal Predictors of the Initiation of Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Aggression Maltreatment and Trauma*, 19, 492-516. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2010.495032>
- GLICK, Peter; FISKE, Susan T. (1996). «The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism». *Journal of Personality and Social Psychology*. 70 (3): 491-512. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- GRACIA, E. (2004). Unreported cases of domestic violence against women: towards an epidemiology of social silence, tolerance and inhibition. *J Epidemiol Community Health*, 58, 536-7. [10.1136/jech.2003.019604](https://doi.org/10.1136/jech.2003.019604)
- GONZÁLEZ, R y SANTANA, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- GORMAN-SMITH, D., TOLAN, P. H., SHEIDOW, A. J. & HENRY, D. B. (2001). Partner Violence and Street Violence among Urban Adolescents: Do the Same Family Factors Relate? *Journal of Research on Adolescence*, 11, 273-295. <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00013>
- Health Canada (1995). Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence. En A. Hernando (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 325-340
- INGLÉS, J.C. (2003). *Enseñanza de Habilidades Interpersonales para adolescentes: programa PEHIA*. Ciudad, España. Pirámide.
- LARKIN, K. T., & Zayfert, C. (2004). Anger expression and essential hypertension: Behavioral response to confrontation. *Journal of psychosomatic research*, 56(1), 113-118.
- LERNER, R.M., LERNER, J.V., ALMERIGI, J., THEOKAS, C., PHELPS, E., GESTSDOTTIR, S., NAUDEAU, S., JELICIC, H., ALBERTS, A.E., MA, L., SMITH, L.M., BOBEK, D.L., RICHMAN-RAPHAEL, D., SIMPSON, I., CHRISTIANSEN, E.D. y VON EYE, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- LUNDGREN, R., AMIN, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: emerging evidence of effectiveness. *J Adolesc Health*, 56, 42-50.

- MALHOTRA K., GONZÁLEZ-GUARDA R., MITCHELL E. (2015). A review of teen violence prevention research: what about hispanic youth? *Trauma, Violence and Abuse*, 16, 444-65.
- MCKAY, M., ROGERS, P. D., & MCKAY, J. (2003). *When anger hurts: Quieting the storm within*. New Harbinger Publications.
- MUÑOZ-RIVAS, M. J., GRAÑA GÓMEZ, J. L., O'LEARY, K. D., & GONZÁLEZ LOZANO, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1).
- O'LEARY, K. D. & SLEP, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *JOURNAL of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 314-327. <http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP320301>
- OCAMPO, B. W., SHELLEY, G. A., & JAYCOX, L. H. (2007). Latino teens talk about help seeking and help giving in relation to dating violence. *Violence Against Women*, 13(2), 172-189.
- OLIVA, A., Parra, A. y ARRANZ, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A., HERNANDO, A. y PERTEGAL, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234.
- PARROTT, D. J. & ZEICHNER, A. (2003). Effects of trait anger and negative attitudes towards women on physical assault in dating relationships. *Journal of Family Violence*, 18, 301-307. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025169328498>
- RONCERO, D., ANDREU, J.M., & PEÑA, M.E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, (26), 88-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>
- RUBIO-GARAY, F., CARRASCO, M., AMOR, PJ & LÓPEZ-GONZÁLEZ M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo en adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56.
- SÁNCHEZ, G. (2012). ¿Qué son las distorsiones cognitivas? La mente es maravillosa. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/que-son-las-distorsiones-cognitivas/>
- SANFORD, K., & ROWATT, W. C. (2004). When is negative emotion positive for relationships? An investigation of married couples and roommates. *Personal Relationships*, 11(3), 329-354.
- SCALES, P.C. y LEFFERT, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute
- SINGER, M. I., ANGLIN, T. M., YU SONG, L., & LUNGHOFFER, L. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Jama*, 273(6), 477-482.
- SOLDEVILA, A., DOMÍNGUEZ, A., GIORDANO, R., FUENTES, S., & CONSOLINI, L. (2012, December). ¿Celos, amor, culpa o patología? Cómo perciben la violencia de género en sus relaciones de pareja los/as estudiantes de Trabajo Social. In *Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: «Lo personal es político»* (Vol. 1, No. 1).



- STRAUS, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence against women*, 10(7), 790-811.
- VIZCARRA, M. B., POO, A. M., & DONOSO, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1).
- WALKER, J.S. (2005). The Maudsley Violence Questionnaire: initial validation and reliability. *Personality and individual differences*, 38, 187-201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.04.001>
- WARKENTIN, J.B. (2008). Dating Violence and Sexual Assault Among CollegeMen: Co-Occurrence, Predictors, and Differentiating Factors (tesis doctoral). Recuperado de <https://etd.ohiolink.edu/!etd.sendfile?accession=ohiou1199377666&disposition=inline>
- WOLFE, D. A., & FEIRING, C. (2000). Dating violence through the lens of adolescent romantic relationships. *Child maltreatment*, 5(4), 360-363.
- World Health Organisation (WHO). (2011). Gender mainstreaming for health managers: a practical approach. Recovered from <http://www.who.int/gender-equity-rights/knowledge/glossary/en/>

ANEXOS



ANEXO 1

Imagen 1. ACTIVO COMUNITARIO



¿Quiénes? Los/as jóvenes.

¿Por qué? Porque están ayudando a recoger basura del campo, porque limpian juntos el campo.

Imagen 2: ACTIVO FAMILIAR



¿Quién? El padre, el padre y la madre, los padres y los/as niños/as.

¿Por qué? Porque están desayunando juntos/as y hablando entre ellos/as, y divertirse con la familia es sano.

Imagen 3: ACTIVO ESCOLAR



¿Qué? El aula.

¿Por qué? Porque parece limpia, ordenada, tiene pizarra y grandes ventanas.

Imagen 4: ACTIVO COMUNITARIO



¿Qué? El campo; el entorno natural; la naturaleza.

¿Por qué? Porque permite el descanso, tranquilidad, estar con uno mismo.

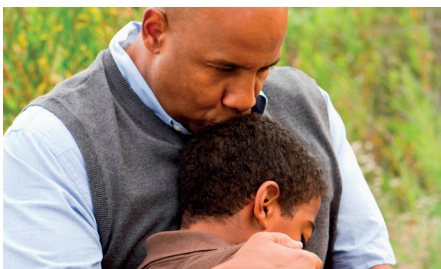
Imagen 5: ACTIVO ESCOLAR



¿Quién? El profesor.

¿Por qué? Porque parece simpático con los chicos, porque se divierten mientras aprenden, tiene «buen rollito».

Imagen 6: ACTIVO FAMILIAR



¿Quién? El padre.

¿Por qué? Porque consuela al niño. Porque le da apoyo emocional.

Imagen 7: ACTIVO PERSONAL



¿Quién? La chica.

¿Por qué? Porque es feliz, porque es optimista y porque se le ve alegre.

Imagen 8: ACTIVO FAMILIAR



¿Quiénes? El padre, el padre y la niña y el niño.

¿Por qué? Porque les enseña a colaborar en las tareas domésticas. Porque implica a la niña y al niño, porque promueve la igualdad.

Imagen 9: ACTIVO COMUNITARIO



¿Qué? Las manzanas; la frutería; la persona que ofrece fruta.

¿Por qué? Porque ofrece un alimento sano, porque comer fruta es sano.

Imagen 10: ACTIVO PERSONAL



¿Quién? La chica de enmedio.

¿Por qué? Porque media para evitar peleas, media en el conflicto.

Imagen 11: ACTIVO COMUNITARIO



¿Qué? La pista de juego, de voley.

¿Por qué? Porque los jóvenes pueden hacer deporte.

Imagen 12: ACTIVO FAMILIAR



¿Quién? La madre.

¿Por qué? Porque está regañando al chico para que aprenda a hacer bien las cosas, porque le enseña límites, porque está educando al hijo.

Imagen 13: ACTIVO PERSONAL



¿Quién? El chico.

¿Por qué? Porque es autónomo/independiente para hacer la colada. Porque lo hace solo.



ANEXO 2

Los estudiantes tienen que contestar «No estoy de acuerdo» en todas las oraciones.

Mito o creencia	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	¿Por qué?
Una pareja debería de hacer todo juntos/as.			No estoy de acuerdo porque es necesario que cada uno/a tenga su propio espacio.
Una mujer no es una mujer si no tiene pareja.			No estoy de acuerdo porque se es mujer también no teniendo pareja, eso no significa nada.
Es celoso/a porque me quiere.			No estoy de acuerdo porque aunque sientas celos no significa que tengas que imponer ni prohibir nada.
Si quiero a mi pareja, es obligatorio mantener relaciones sexuales.			No estoy de acuerdo porque si no te apetece no tienes por qué hacerlo. Ser una pareja es mucho más que mantener relaciones sexuales.
Cuando quiere decir que «no» es que quiere decir «sí».			No estoy de acuerdo porque lo que se dice es lo que significa y siempre hay que respetar la decisión de esa persona.
Si algo me desagrada, es preferible callar a romper el buen rollo.			No estoy de acuerdo porque siempre se tiene que decir lo que se piensa y siente a la otra persona en ese momento. No tienes que sentirte obligado/a a nada.
Los hombres son más agresivos y violentos que las mujeres, y pueden perder más el control.			No estoy de acuerdo porque también hay mujeres más agresivas y violentas que los hombres y que pierden el control.
Mi pareja debe de ser mi único/a mejor amigo/a.			No estoy de acuerdo porque siempre hay que tener amigos/as.
El motivo principal para ser feliz para una mujer, es ser madre.			No estoy de acuerdo porque una mujer puede ser feliz no siendo madre, si no quiere.



Lights, Camera and Action Against Dating Violence

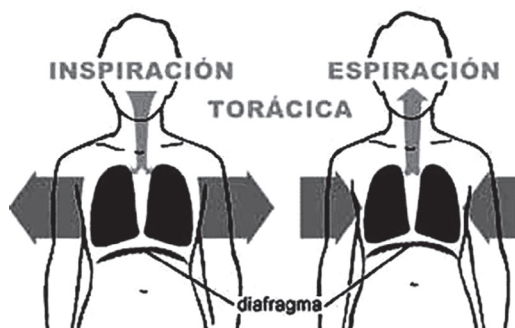
Los/as que aman de verdad adivinan lo que el otro/a piensa y siente.			No estoy de acuerdo porque cada persona tiene su forma de pensar y de sentir y en ciertas ocasiones es muy difícil saberlo.
Los problemas entre una pareja es una cuestión de pareja, no tenemos por qué comentar ni decir nada.			No estoy de acuerdo porque también hay problemas que se pueden compartir con personas de confianza que puedan ayudarme. No estoy de acuerdo porque siempre que hay un problema necesito la ayuda de mis mejores amigos/as, familia, etc.

ANEXO 3

Creencia/pensamiento irracional	Pensamiento racional
«Seguro que está hablando con el chico ese de clase con el que la veo hablar siempre».	Seguro que estará hablando con algún/a amigo/a, como yo muchas veces.
«Se pone detrás de Laura silenciosamente y echa un vistazo a la pantalla. Ve el nombre de Sergio y, como no le suena el nombre, está seguro de que se trata del chico de clase. Se acerca mirándola enfadado».	Él ve el nombre de Sergio, un nombre que no reconoce, no está seguro de que se trate del chico de clase. Se acerca a ella con una sonrisa.
«Pablo, enfadado, le dice que deje de tontear con el chico de su clase, que últimamente está pasando mucho tiempo con él».	«Pablo, sonriendo, le pregunta con quién está hablando, que el chico de su clase le parecía majo».
Laura en ese momento piensa: «No quiero que se enfade, quizá debería de confiarle mi contraseña para demostrarle que le quiero».	No quiero que se enfade, pero darle mi contraseña significa perder mi privacidad. Si me quiere controlar es que no confía en mí.
«Dicen que una pareja se lo confía todo uno al otro y que hay que demostrarlo. Supongo que el hecho de que él sepa todas las contraseñas es una muestra de amor para demostrarle que puede confiar en mí».	Él dice que las parejas se lo confían todo, pero no estoy de acuerdo. Si le confío todas mis contraseñas no le demuestro que le quiero, le demuestro que le tengo miedo. Él tendría que confiar en mí, en mi palabra.

ANEXO 4

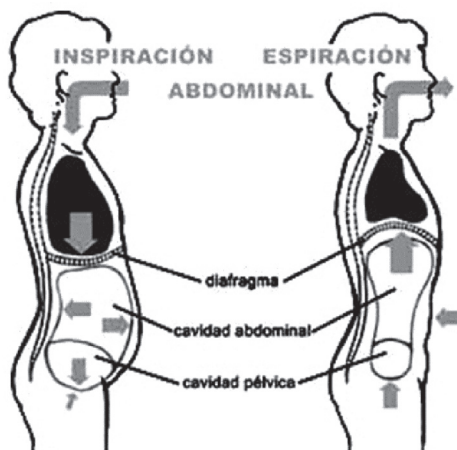
Hay dos maneras de respirar: respiración torácica, que es la que hacemos la mayor parte del tiempo.



Habitualmente no somos conscientes de la respiración y no nos damos cuenta de cómo respiramos –excepto cuando hemos estado corriendo y nos hemos quedado sin respiración–.

Voy a pedirlos que os fijéis en cómo respiráis y voy a enseñaros otras maneras de respirar.

Hablamos de respiración diafragmática, también llamada respiración abdominal o respiración profunda.



Asegúrate que la cabeza, el cuello y la columna están en línea recta. Tomaros un momento para estar cómodos/as.

Cerrar los ojos y colocar una mano en la zona superior del pecho y la otra en el abdomen, justo con el dedo meñique encima del ombligo. Esto permitirá controlar los movimientos.

Inspira lentamente por la nariz, de forma que la mano en tu abdomen sienta la presión de este al elevarse. La mano en el pecho debe permanecer sin moverse. La inspiración no debe ser tan profunda que lleguemos a hiperventilar.

Haced una pequeña pausa en la respiración antes de pasar a exhalar.

Exhala lentamente el aire por la boca, de forma que sientas los músculos de tu abdomen descender. Recordad que la mano en el pecho debe permanecer lo más inmóvil posible.

Continúe solo 2-3 minutos (poner música relajante de fondo).

A continuación, comenta:

Esto es respiración profunda.

Después de que uno lo haya practicado unos minutos será capaz de hacerlo sin poner sus manos en el estómago.

Es fácil de practicar. Si lo practicáis a menudo llegaréis a ser capaces de conseguir la calma y autocontrol de manera rápida.

ANEXO 5

La técnica de resolución de problemas es un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual la persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de afrontamiento eficaz para un problema particular.

Esta técnica conlleva una serie de pasos a seguir: definición y formulación del problema; generación de soluciones alternativas, toma de decisión y aplicación de la solución y comprobación de su utilidad.

Basándonos en estos pasos y para aplicar esta actividad hemos desarrollado el método BROEV (Bucear-Rastrear-Operar-Emerger-Valorar):

- **Bucear:** Es fundamental para resolver un problema bucear en el mismo. Hay que admitir que realmente existe el problema. Para ello es necesario buscar información objetiva sobre lo que está ocurriendo, distinguiendo entre hechos y opiniones:
 - Hecho: Es aquello que tenemos la CERTEZA que ha ocurrido o que está ocurriendo.
 - Opiniones: Es lo que PENSAMOS que ha pasado o está pasando con respecto a una situación.

Para poder obtener la información es necesario observar todos los detalles de nuestro entorno, escuchar y hacer preguntas minuciosas que nos puedan ayudar a obtener la información más fiable posible sobre el problema.

Esto es importante tenerlo en cuenta porque la mayoría de las discusiones y conflictos que se generan en torno a un problema, es por culpa de las opiniones de otras personas y no de los hechos reales que han sucedido.

- **Rastrear:** Nos permite ver qué **posibles soluciones** puede haber para resolver un conflicto y tener en cuenta cada una de las posibles **consecuencias** a las diferentes alternativas.
- **Operar:** Elaboración de un plan de acción a partir del análisis realizado en la fase de rastrear.
- **Emerger y Valorar:** Una vez puesta en práctica la solución, es necesario hacer una valoración de la misma. En este sentido hay que preguntarse: ¿Esta solución me ha traído las consecuencias esperadas? ¿Ha sido la mejor opción? ¿Podría mejorar para la próxima ocasión?

ANEXO 6

Escena 1: La respuesta es pasiva porque:

- No ha dicho lo que realmente quería decir.
- Puede que no te devuelva el dinero.
- No mira a la cara, cabeza baja, volumen bajo, etc.
- Etc.

Escena 2: La respuesta es asertiva porque:

- Ha explicado la situación sin discutir.
- Probablemente te devolverá el dinero.
- Mira a la cara cuando habla, usa un volumen adecuado y hace gestos apropiados a lo que expresa.

Escena 3: La respuesta es agresiva porque:

- Te habla mal.
- Puede que no te devuelva el dinero.
- No mira a la cara, volumen de voz alto e inadecuado, tono despectivo, etc.

ANEXO 7

En ciertas ocasiones nos podemos encontrar ante situaciones que nos resultan difíciles. Muchas veces nos molesta algo de la otra persona y nos lo callamos por miedo a que se enfade. Otras veces, lo decimos de una forma que hace que la otra persona se sienta incómoda y esto nos genera un conflicto. Es importante, por ello, saber expresar de forma adecuada las cosas que nos molestan.

Hoy vamos a aprender una técnica para comunicarnos de manera asertiva en aquellos momentos en los que queremos expresar molestia o desagrado hacia el comportamiento de otra persona. Es una técnica muy sencilla y disminuirá la probabilidad de crear conflictos.

Se llama la «técnica del sándwich», y trata de presentar una expresión positiva al principio y al final, después de haber hecho una crítica negativa a la otra persona en medio.

De esta forma, presentando una expresión positiva antes y/o después de la negativa, podremos verbalizar nuestra molestia sin que la otra persona tenga que enfadarse. Se trata de poder verbalizar nuestros deseos, respetando y teniendo en cuenta los derechos y opiniones de los demás.

Para recordar claramente esta técnica, se utiliza la expresión «PAN-RELLENO-PAN» y se estructura así:

PAN = EXPRESIÓN AGRADABLE

Verás, Inma, como sé que se te suelen olvidar mucho las cosas y seguramente no te habrás acordado de ello...

RELLENO = EXPRESIÓN DE DISGUSTO, MOLESTIA Y/O DESAGRADO

... te recuerdo que te dejé el Pen Drive hace una semana en la clase de informática, y la verdad es que me gustaría que me lo devolvieses porque lo necesito...

PAN = EXPRESIÓN AGRADABLE

... pero, igualmente, cuando lo vuelvas a necesitar me lo puedes volver a pedir, ¿de acuerdo?

En todo momento tenemos que tener empatía, es decir, tenemos que intentar ponernos en el lugar de la otra persona para poder comprender mejor la situación.

ANEXO 8

Tres chicos y una chica están en el parque

La chica está escribiendo en el móvil y se ríe. De pronto se levanta y se va a saludar a un amigo. Hablan y se ríen juntos. Uno de los chicos le dice a los amigos:

Chico: Me dan unas ganas de escuchar y grabar la conversación...

Amigos: ¿Que dices, tío? Menudo cotilla... No seas controlador.

La chica regresa:

Chica: ¿Qué pasa, cariño?

Chico: Les decía que me daban ganas de acercarme a ver por qué te reías tanto con ese chico. Me da rabia que lo mires y te rías con él.

Chica: ¿De verdad? ¿Te pones celoso? Pues eso no me gusta, y tampoco me gustaría que me espieras o que grabases mis conversaciones... Además, yo puedo hacer que nos riamos juntos también todo lo que quieras... Si quieres, la próxima vez te acercas y te lo presento.

Chico: Tienes razón, eso también me gusta más a mí.

¿Hay algún/os *activo/s* que han facilitado que la situación se haya resuelto sin conflicto?

- Los amigos (activos comunitarios, o escolares) porque influyen positivamente en la actitud del chico.
- El parque (activo comunitario) Porque se encuentran en un lugar tranquilo, quizás si estuvieran en un pub, una discoteca con música y alcohol, la situación podría ser distinta.

¿Hay alguna *competencia/s* ha facilitado que la situación se haya resuelto sin conflicto?

- El control de la ira (chico)
- La comunicación (chico)
- La asertividad (chica)
- Afecto (chica)

